

Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben.

Larramendy, Alina.

Cita:

Larramendy, Alina (2017). *Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/665>

XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia

9 al 11 de agosto de 2017

Mar del Plata-Buenos Aires

MESA 123: La enseñanza de la historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos.

TÍTULO: *Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben.*

AUTORA: Alina Larramendy.

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

PONENCIA PARA PUBLICAR EN ACTAS

Razones de diverso orden fundamentan la relevancia del estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Iniciamos este trabajo con un breve desarrollo de esta fundamentación para pasar, luego, al abordaje de las relaciones y distancias entre lo que los alumnos saben y lo que escriben a partir del análisis de sus producciones escritas. El análisis se centra en lo que muestra -y potencia- la escritura y también en lo que oculta acerca de lo aprendido sobre las explicaciones históricas de la catástrofe demográfica producida en América a partir de la conquista española. Se consideran, además, los criterios que los alumnos ponen en juego cuando deciden incluir o excluir determinados contenidos de sus textos.

Este trabajo es producto de una línea de investigaciones didácticas¹ que estudia las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia haciendo foco en el papel que juegan la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico, fundamentalmente en la escuela primaria.

¹ UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA/2014-17 codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. Equipo conformado también por M. Torres, A. Larramendy, K. Benchimol, M. Lewkowicz, C. Beloqui, M. Bloch, D. Hilman, J. Jakubowicz,, N. Kogan, S. Silberstein y G. Vázquez.

1. La relevancia del estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

En su devenir histórico, la escritura posibilitó el origen de la Historia a partir de la extensión de sus primeras funciones y dominios de aplicación. Usada inicialmente para el registro de las transacciones comerciales de mercancías y la comunicación, “la combinación de las funciones de registro y de archivo permiten ampliar el uso de la escritura a nuevos dominios: el de la historia, que se origina en la función mnemónica de la escritura, y el de la ciencia en general que, gracias a la función de archivo de la escritura, hace necesario clasificar y organizar los datos archivados” (Olson, 1987, citado en Teberosky, 1995: 25).

“La historia debe representar y hacer comprender el pasado: para lograr ese objetivo no tiene otra cosa más que palabras.” Por lo tanto, “la Historia se escribe” (Prost, 2001: 274-275), se produce por escrito, se construye en la escritura. La escritura es, pues, inseparable de la construcción de conocimiento histórico, es inherente a la Historia. Escritura e Historia son indisociables.

La escritura de la Historia no se restringe al registro material de un saber ya elaborado, no es transcripción². “El texto del historiador pertenece al orden del conocimiento: es un saber que se despliega y que se expone. Intenta dar razón de aquello que ocurrió: explica y argumenta. Recurre a conceptos desigualmente elaborados, en cualquier caso a nociones. Se trata de un texto relativamente abstracto, pues de lo contrario sería vana toda pretensión de cierta científicidad. Por otro lado, analiza: distingue, descompone, desmenuza, para tratar mejor lo general y lo específico, para decir en qué y por qué el objeto estudiado difiere de otros semejantes y, con todo, diferentes. La abstracción no solo es inevitable, es indispensable. La historia se piensa y escribirla es una actividad intelectual. (...) El historiador pretende a la vez hacer que su lector se represente aquello de lo que se habla. Para eso ha de recurrir a su imaginación y no solo a su razón. (...) La escritura de la historia está, pues, simultáneamente, del lado de lo pensado y de lo vivido, puesto que no es sino el pensamiento de una vivencia. Esta es la razón por la que la cuestión de la escritura de la historia es de orden epistemológico (...) (El historiador) quiere *retomar*, *recomprender*,

² La escritura no es transcripción en ningún caso, siempre es representación (Ferreiro, 1994). Las marcas externas que produce son marcas de tipo intelectual, marcas gráficas producidas para ocupar “el lugar de” algo, que no son objetos concretos sino abstractos (ideas, fonemas). (Teberosky, 1995: 24)

*representar*³ con la imaginación una vivencia pasada, busca hacerla revivir. (...) Tal resurrección del pasado es naturalmente imposible: la historia se lee, no se vive; es pensamiento, representación (...)" (Prost, 2001: 270-272)

Sebastián Plá (2005: 20) enfatiza el carácter epistémico de la representación escrita de las interpretaciones del pasado que el historiador produce, así como la relación indisoluble entre escritura e Historia. Sostiene que la escritura "tiene como función primordial la de ser mediador simbólico indispensable en el desarrollo del pensar históricamente, ya que su representación en una forma retórica particular construida desde un lugar epistemológico occidental, es decir, desde la historiografía profesional, conforma el pensar históricamente. Por lo tanto: no hay desarrollo complejo del pensar históricamente sin una escritura de la historia."

Otra dimensión del carácter epistémico de la escritura fundamenta la relevancia de su estudio en la enseñanza y aprendizaje escolar de la Historia. No tiene que ver con la escritura de la Historia en particular, sino con la escritura en general. Nos referimos a su potencialidad para la transformación del conocimiento que es objeto de lo escrito (Bereither y Scardamalia, 1992), esto es, su función epistémica (Goody, 1977; Vigostky, 1979; Olson, 1998). La dimensión cognitiva o epistémica de la escritura es esencialmente constitutiva de esta actividad. En este sentido, Teberosky (1995) sostiene que hay consenso entre los estudiosos en considerar a la escritura como un "artefacto intelectual", es decir, como una herramienta que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino en la construcción de saberes. Veamos de qué manera.

Desde un enfoque antropológico, Goody sostiene que la importancia de la escritura radica en que crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres que suministra un correlato material al lenguaje, un conjunto de signos visibles que, como tal, objetiva y preserva lo que la gente dice y piensa. "Para Goody, la escritura es una tecnología del intelecto que favorece la rumiación constructiva. Considera como una propiedad esencial de la escritura 'la posibilidad que ofrece de comunicarse no con otras personas sino consigo mismo: un registro duradero permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo, reclasificar lo que ya se ha clasificado, rectificar el orden de las palabras, de las frases y de los párrafos..." (1986, citado por Y.

³ La cursiva es del autor.

Reuter, 2006). Permite así un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que está plasmado en el papel. El lazo entre elaboración del conocimiento y escritura es entonces indisociable y recíproco.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012). En el mismo sentido, Teberosky (1995) afirma que la materialidad de la escritura separa no sólo al emisor del receptor sino también al emisor respecto de su propio mensaje. En tanto objeto material, la obra escrita queda emancipada de quien la produjo. La materialización de la escritura instaura así la posibilidad de distanciamiento, de extrañamiento entre el productor y el producto. “Cuando el mensaje no sólo es un medio para determinado fin sino que asume la calidad de un objeto, cuando los usuarios no sólo interpretan o repiten el mensaje sino que también lo producen o lo contemplan, entonces el escribir asume nuevas funciones. Estas funciones no son funciones hacia afuera, hacia el mundo, sino hacia adentro: el escribir y lo escrito mejoran y el productor de dichas escrituras se ve afectado por sus propios productos” (Teberosky, 1995: 27). En coincidencia con estas afirmaciones, Bereiter y Scardamalia (1992:44) sostienen que “numerosos escritores experimentados aseguran que su conocimiento de los que están intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición (Lowenthal, 1980; Murray, 1978; Odell, 1980).” Estos efectos sobre la comprensión no son propiedades universales de la escritura sino el resultado de procedimientos complejos de resolución de problemas presentes en ciertos procesos de composición escrita aunque no en todos.⁴

En el caso de la producción escrita en las clases de Historia, nuestra investigación nos ha permitido encontrar indicadores claros de la potencialidad epistémica de la escritura (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012, Torres y Larramendy, 2010; Cohen y Larramendy, 2010). Al mismo tiempo, nuestros resultados nos conducen a afirmar que “no hay una relación automática ni necesaria entre la escritura y la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento: para que la escritura se constituya realmente en una herramienta para avanzar en su elaboración, es necesario generar ciertas condiciones didácticas.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012). En este punto, nos interesa enfatizar la complejidad de la escritura en el contexto escolar: la diversidad de lógicas que la atraviesan (Torres y Larramendy, 2010) y las tensiones que la constituyen (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012; Lerner, Larramendy y Cohen,

⁴ Bereiter y Scardamalia (1992) proponen dos modelos de procesos de escritura. El modelo de “decir el conocimiento” y el de “transformar el conocimiento”.

2012) “marcan” los procesos de escritura de los alumnos y sus producciones. En este sentido, hemos señalado que las escrituras escolares muestran a la vez que ocultan aprendizajes de los alumnos (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012), esto es, existen relaciones y distancias entre lo que los alumnos saben y lo que escriben.

Comprender mejor estas relaciones y distancias pretende contribuir al conocimiento de los alcances, límites y especificidades del carácter epistémico de la escritura en situaciones escolares de producción escrita de contenidos históricos. Avanzar en este sentido cobra especial relevancia en relación con el lugar que ocupa la escritura en la valoración de los aprendizajes de los alumnos y, particularmente, en la evaluación. Sabemos que la escritura no dice todo, que ningún texto es autosuficiente ni puede serlo. Sin embargo, y especialmente en el contexto escolar, parece operar fuertemente una ilusión de especularidad de la escritura respecto del saber de su/s productor/es. En otras palabras, se espera que la escritura “refleje” el conocimiento de quien escribe. Desde este supuesto se da por sentado que los alumnos saben lo que sus textos dicen y viceversa: que no aprendieron lo que no expresaron por escrito. Como anticipamos, nuestros resultados otorgan elementos suficientes para cuestionar este supuesto y problematizar las relaciones entre lo que se sabe y lo que se escribe en las producciones escolares de contenidos históricos.

2. Relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que escriben.

En este apartado avanzamos en la caracterización de las relaciones y distancias entre lo que se sabe y lo que se escribe mediante un análisis que establece relaciones entre las producciones de diversas parejas o tríos de alumnos en sus diferentes versiones y las interacciones orales -entre compañeros y con el docente- mientras escriben de manera colaborativa o en otras instancias tomadas de los registros de clase. El material empírico corresponde a un trabajo de campo sobre las explicaciones históricas de la catástrofe demográfica producida en América a partir de la Conquista española realizado en un 7mo. grado de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. La situación escritura se desarrolla a lo largo de las últimas tres clases de un proyecto de enseñanza de un total de siete encuentros.⁵ Se inicia una vez que los alumnos han

⁵ Para una caracterización del proyecto de enseñanza, ver: Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olgún, A. (2009): “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”. Reseñas de enseñanza de la historia N° 7, Octubre de 2009. A.P.E.H.U.N. (pp. 93-129).

trabajado en profundidad los contenidos del proyecto, centralmente, en prácticas compartida de lectura y reconstrucción de representaciones históricas (Aisenberg, 2016). Es decir, la propuesta de escritura se presenta cuando los alumnos saben bastante del tema y pueden encarar la producción colaborativa de un texto a partir de una consigna global que invita a su reconstrucción desde una perspectiva general (Aisenberg y Lerner, 2008). Los alumnos escriben en interacción con los textos leídos en el curso del proyecto de enseñanza. El maestro recorre los grupos y realiza devoluciones orales y escritas a partir de la lectura de los borradores, entre clase y clase.

En el análisis de las escrituras de los alumnos, encontramos relaciones y distancias de diverso orden entre lo que saben y lo que escriben. Por un lado, encontramos relaciones que se expresan en la sistematización de los contenidos aprendidos así como en avances en la construcción del conocimiento que se producen a instancias de la escritura. En estos casos, las producciones escritas muestran nuevas aproximaciones a los contenidos enseñados, develan la construcción de conocimiento en tanto representación de las situaciones y explicaciones históricas en estudio así como reelaboración de alguna idea o establecimiento de nuevas relaciones, entre otras transformaciones que dan cuenta de la función epistémica de la escritura. Asimismo, la instancia de producción escrita promueve avances en la interpretación de los textos cuando los alumnos vuelven a ellos “para escribir”, es decir, desde los propósitos de su escrito y las restricciones que impone la escritura. Por otro lado, las producciones escritas evidencian distancias entre lo que saben y lo que escriben los alumnos. En estos casos, la escritura oculta parte de lo que los chicos saben: ideas, conceptos, relaciones, datos que circulan en sus intercambios orales -incluso al momento de escribir- no aparecen en sus textos. En este sentido, las producciones escritas representan una versión “empobrecida” de los contenidos aprendidos.

2.1. Relaciones entre lo que saben los alumnos y lo que escriben: “lo que muestra” la escritura.

Las relaciones entre lo que los alumnos saben y lo que escriben presentan diferentes aristas que desarrollamos en este apartado a partir del análisis de las producciones escritas de una pareja –Oriana y Marisol- y un trío de alumnas –Maia, Amanda y Lucía.

2.1.a. Avances en la conceptualización y representación de los contenidos aprendidos: la producción de Oriana y Marisol.

Al término de la segunda clase de escritura, Oriana y Marisol⁶ han producido el siguiente texto:

*“Hay diferentes maneras de pensar porqué las enfermedades fueron la causa más importante de la muerte de tantos indígenas. **Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital.***⁷ *Otros piensan que los indígenas eran vulnerables a las enfermedades porque no tenían barreras inmunológicas contra éstas (factores biológicos).*

Para nosotras, el conjunto de todo (los factores biológicos, el complejo dieta, trabajo, epidemia, etc.) contribuyeron a la propagación de las enfermedades.”

Al comienzo de la clase siguiente, el maestro devuelve la producción con un comentario que intenta promover la explicitación de la relación causal entre las razones enunciadas por las alumnas:

*“¿**Por qué** la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital influyeron en la propagación de las enfermedades?”*

Oriana y Marisol releen uno de los textos trabajados en las clases anteriores y llaman al maestro para chequear una posible reformulación del escrito en respuesta a su comentario:

Marisol: Gonzalo, una pregunta. ¿Está bien poner.....**porque** las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado a la... población aborígen en un estado muy deteriorado... **y esto hizo que** se propagara **más** la enfermedad?

Tras la validación del maestro, las alumnas intercambian comentarios tendientes a reformular su escrito:

⁶ Esta producción fue analizada en detalle en Cohen, Liliana y Alina Larramendy (2011)

⁷ La negrita es nuestra: indica las partes del texto o las interacciones que remiten específicamente al análisis de las reformulaciones de la escritura que las alumnas producen. La cursiva se utiliza para los textos fuente o producciones escritas de las alumnas.

Marisol: Mirá, escuchá esto (Lee texto fuente): “*Algunos piensan que las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias **porque** la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado muy... habían dejado a la población indígena en un estado muy deteriorado*”, (y agrega) **y así las enfermedades se propagaron en mayor medida.**

Oriana: ¿En **mayor medida**?

Marisol: Bueno... Sí, ¿en **mayor medida** se dice? **¿O... más rápido?**

Oriana: **Mayor gravedad...**

Marisol: **Estaban cada vez peor...** (inentendible) Porque es diferente que estaban... Cuando uno está mal... (...) Tipo... deteriora... de mayor... **Tipo que cuando... cuando... tipo cuando vos estás mal, te podés enfermar más rápido...** (...) (Dicta): habían dejado... (...) habían dejado...a la población aborígen... en un estado...

Oriana: En un estado muy deteriorado

Marisol: **Y de este modo...** (introduce) (...) Deteriora... **y de esta mane... y de este modo,** las enfermedades... **se propagan en mayor medida... Bueno... ¡más rápido!**

Según nuestros registros, Oriana y Marisol se aproximaron progresivamente a la reconstrucción del complejo entramado causal de una de las explicaciones de la catástrofe demográfica en los intercambios orales sostenidos en las prácticas de lectura compartida. Sin embargo, en la primera versión de su texto no lograron reconstruir este entramado sino que se limitaron a enumerar diferentes razones de la disminución de la población, a ponerlas juntas: “*las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias por la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital*”. La intervención del maestro y la relectura de uno de los textos fueron suficientes para que las alumnas tomen distancia de su idea materializada en la escritura y avancen en su reelaboración mediante la explicitación de las relaciones entre las causas, es decir, la reconstrucción del entramado causal.

Pero ahí no terminan los progresos de Oriana y Marisol. Sus interacciones muestran cómo, al calor de los esfuerzos por conceptualizar el entramado causal, las

alumnas pasan de hablar de la propagación de las enfermedades en un sentido general a representarse ese proceso, a imaginarlo e intentar comprenderlo:

Oriana: Se propagaron...

Marisol: **más...**

Oriana. **Más rápido...** (...)

Marisol: **¿O en más medida?**

Oriana: **Más rápido, más rápido.**

Marisol: Sí, **o en mayor cantidad**, también se podría decir... No, ¿se propagaron en mayor cantidad? (...) Pongamos **en mayor medida...**

Observadora: En todo caso, es más rápido y más... las dos cosas.⁸

Oriana: **Más rápido y más** (...)

Marisol: **Más y más rápido...**

Oriana y Marisol habían leído, usado en sus intercambios orales y escrito la expresión “*propagación de las enfermedades*”. Sin embargo, es en función de sus avances en la explicitación de la relación causal en el contexto de la escritura que este concepto -clave en la comprensión de la temática en estudio- se hace visible, se torna denso y empieza a llenarse de sentido para ellas. Es a partir de su reconceptualización del entramado causal que las alumnas comienzan a representar-se la situación histórica de referencia, el “mundo detrás de las palabras” y hacen esfuerzos por encontrar las palabras que les permitan representar –con la precisión que exige la escritura- el proceso reconstruido en sus mentes (Prost, 2001).

Una observación acerca del proceso de Oriana y Marisol: las alumnas avanzan en la conceptualización del entramado causal a partir de la reelaboración de su primera versión de esta explicación, por un lado, y en la representación de la situación histórica, por el otro. Pero el significativo avance que realizan resulta observable en su real dimensión a partir del acceso a los intercambios orales que mantienen mientras escriben. En el registro material de esta intensa actividad intelectual, en las marcas sobre el papel, puede pasar inadvertida la magnitud de su carácter epistémico y los

⁸ Las alumnas consultan al respecto a una de las observadoras. Por razones de espacio se recorta parte de su intervención.

progresos que promueve -sobre todo, en relación con sus progresos en la representación de la idea de propagación de las enfermedades. En este sentido, el producto de la escritura oculta parte de la riqueza de los avances “que muestra” la escritura. “Para poder interpretar las producciones escritas, resulta imprescindible conocer el proceso que el pequeño grupo está desarrollando al escribir –o al menos, cuando esto no es posible, analizar la escritura y conversar con los chicos para entender cuál ha sido su intención.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012).⁹

2.1.b. Avances en la interpretación de lo leído a propósito de la escritura: Maia, Amanda y Lucía.

En relación con las últimas ideas planteadas, presentamos un tipo de avance en la aproximación de los alumnos a los contenidos enseñados que se despliega en las interacciones de las alumnas a propósito de la escritura pero que no tiene correlato en el papel. Se trata de progresos en la interpretación de lo leído que se producen en la vuelta a los textos desde los propósitos de la escritura y las restricciones que plantea –en este caso, lo que puede o no ser incorporado al texto que se está escribiendo y el lugar que se le puede dar para incluirlo en la trama que se está desarrollando.

El proceso de producción en este pequeño grupo resulta de gran interés para el análisis. Se trata de un proceso sostenido de escritura, continuo e intenso, a la vez que “accidentado” por diversas razones que hemos desplegado en profundidad en otro artículo (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012): la composición del grupo varía en cada clase por ausencia de una de sus integrantes, las alumnas presentan un grado de aproximación a los contenidos bastante dispar –con muy buenas aproximaciones por parte de algunas de ellas- y los cambios introducidos por el maestro en la consigna de escritura, entre otras. Recortamos en esta ocasión un segmento de los intercambios que tienen lugar durante la segunda clase de escritura en la que están presentes las tres alumnas y discuten acerca de cómo incluir en el texto propio las ideas seleccionadas por Maia en uno de los textos fuente. Se trata de un texto -“El comienzo del sufrimiento”- que se desvía del eje central del proyecto de enseñanza y de la producción escrita que

⁹ Respecto de la escritura como objeto de estudio, Emilia Ferreiro (1999) plantea: “El dato que manejamos no es la hoja producida por un chico (...). El dato es: la intención; el proceso mismo de producción; el producto terminado (cuando el productor dice que se acabó, que ya está) y la interpretación que resulta una vez que el producto está terminado según su punto de vista.”

están realizando las alumnas, pero que ha sido de gran impacto para el grupo. El párrafo en cuestión es el siguiente:

“Para los conquistadores, ávidos de riqueza, los aborígenes eran simplemente mano de obra para ser utilizada en la extracción de metales preciosos. Para los religiosos, eran sobre todo paganos que debían ser evangelizados. Para la Corona, eran a la vez productores de riquezas y súbditos que debían ser protegidos de la arbitrariedad de los encomenderos. Es decir que, para cada uno de los grupos interesados en la conquista, los aborígenes eran nada más que el objeto de sus deseos y sus intenciones. Lo que pensarán, dijieran o hicieran los nativos no contaba. En primera y última instancia, la voluntad que prevalecía era la de los invasores.”¹⁰

Decidida la inclusión de las ideas del párrafo citado —que fue objeto de una discusión previa porque se apartaba del desarrollo de las diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica a la que se abocaron las alumnas como eje su escrito a partir de esta clase-, el intercambio entre las alumnas es el siguiente:

Maia: (Dictando) Para los... españoles (...) los aborígenes (...) eran solamente mano de obra.

Lucía: (...) No, no, no, porque después dice **para la iglesia eran tal, para la corona era, era tal**, después dice: (lee) *“Es decir para cada uno de los grupos interesados en la conquista los aborígenes eran nada más que un objeto de sus deseos y sus intenciones”*.

Amanda: Bueno, (como retomando la escritura) Para...

Maia: Sí, pero en realidad **en todo esto es los conquistadores**.

Lucía: No... Sí, pero **para unos eran...** para los españoles eran **mano de obra**, para los religiosos eran **gente que tenía que ser evangelizada**.

Maia: (superpuesta, no se entiende bien) Es decir, que para cada uno...

Amanda: ¿Para la iglesia...?

(Se superponen)

¹⁰ Luchilo, Lucas (2002): “El comienzo del sufrimiento”, en La Argentina antes de la Argentina, Buenos Aires. Ediciones Altea.

Lucía: ¡No, no, no chicas, **no se puede uno por uno! Ponemos así, en general.**

Maia: (superponiéndose) Poné, los aborígenes, poné, ¡Mandi, Mandi, Mandi!

Amanda: Ay, ¡no entiendo!

Lucía: Para mí, **no podemos poner uno por uno, mejor en general: los aborígenes eran más... eran nada más el objeto de sus deseos y sus intenciones.**

Amanda: Para los... (como comenzando a escribir)

Maia: Mano de obra, o sea, mano de obra.

Lucía: ¡No, Maiu! (...) No, porque mirá, **para los religiosos el objeto de deseo y sus intenciones es... la religión, para la corona eran, era, el deseo de la corona es la riqueza, el de la iglesia era-era-era la religión, el de los conquistadores la mano de obra. (...)**

Maia: Entonces... **¡Ah! ¡Los aborígenes eran nada más los objetos de sus deseos y sus intenciones!**

Amanda: Entonces: los aborígenes... (...)

Maia: **Los aborígenes... eran nada más... esto queda**, tachaste un montón (risas) **eran nada más... que objeto... (...)**

Lucía: **de sus deseos.**

Maia: **de sus deseos y sus intenciones. (...)**

Amanda: **¿Y la mano de obra?**

Lucía: **Está ahí**

Maia: (superpuesta a Lucía) **Está ahí adentro.**

Amanda: Bueh.... Y ya está.

Lucía intenta convencer a Maia de introducir una versión sintética de las ideas que el mismo texto fuente presenta. En función del intercambio sostenido sobre el texto y sucesivas relecturas, las alumnas llegan a un acuerdo cuando Maia logra reconstruir la idea general que no había comprendido inicialmente. La discusión acerca de la

interpretación del texto y los avances en la construcción de representaciones históricas está claramente motivada y propiciada por la escritura, por las instancias de relectura e intercambio que supone y las restricciones que plantea: “¡No se puede uno por uno! Ponemos así, en general”; “Para mí, no podemos poner uno por uno, mejor en general (...)”; argumenta Lucía. Se trata de progresos evidentes en la aproximación de las alumnas a los contenidos, que no dejan marcas en el papel pero que remiten al carácter epistémico de la escritura y, claro está, de la lectura. Porque cuando de aprender Historia se trata, por momentos, “(...) lectura y escritura se entrelazan tan estrechamente que es difícil distinguirlos: parecen fundirse en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje.” (Aisenberg y Lerner, 2008)¹¹

2.2. Distancias entre lo que saben los alumnos y lo que escriben: “lo que oculta” la escritura.

Un texto –por definición- no es autosuficiente, nunca lo dice todo, no puede ni debe hacerlo, decíamos al inicio de nuestro trabajo.

Respecto de la escritura de la Historia, Prost (2001: 263-264) señala que “(...) el texto del historiador aparece repleto de hechos, de precisiones y rinde cuentas de todo. Es un texto pleno, saturado, que no presenta agujeros ni lagunas. No es que no existan: son inevitables, pero o bien son imperceptibles, porque conciernen a detalles ínfimos, o bien el historiador las disimula o bien las asume. (...) La clausura de la exposición histórica sobre sí misma, el cierre del texto pleno, se opone a la apertura de la investigación (...) De ahí, pues, la dificultad de pasar de la investigación a la escritura, así como la insatisfacción del escritor ante el libro acabado (...) El cierre del texto alrededor de la intriga elegida contrasta con la apertura de la investigación. Es necesario tratar un tema: el historiador sabe que se ha decidido por uno y argumenta la justificación. Pero su investigación le ha mostrado todos los temas conectados que

¹¹ En el mismo sentido, Ferreiro (2002) señala que cuando pensamos en las actividades que efectivamente hacemos *con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos* (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir; veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer circulando por la lengua escrita de manera natural. Para Teberosky (1995: 29), el proceso de elaboración de un texto implica una mezcla de producción y re-producción, de citación y de actividad inter-textual y, en general, de lengua y metalengua, de texto y de interpretación o juicio sobre el texto. La autora plantea que la producción escrita supone la anulación de la distancia entre lectura y escritura: “como el corpus de motivos y géneros se suele repetir, la escritura es lectura de otra escritura.”

adherían a aquel que ha retenido y que también habría podido, y a menudo deseado, tratar. Es decir, entre la investigación histórica propiamente dicha y la obra resultante de esa investigación existen grandes diferencias, aunque la segunda incorpore el rastro de la primera. Pasar de la investigación a la escritura es cruzar un Rubicón... Es indispensable, pues ¿qué sería de la investigación sin libros? Pero no es necesario imaginar una continuidad lineal entre una y otra.”

Ahora bien, otro tipo de distancia entre lo que se sabe y lo que se escribe se vincula no ya con el “cierre” que todo texto opera sobre el conocimiento -en el sentido señalado por Prost- sino con la posibilidad de resolver más o menos felizmente la complejidad de la escritura. En el contexto escolar –y en el caso de la escritura como herramienta de reconstrucción de problemáticas históricas- la complejidad propia de la escritura presenta especificidades. “El análisis de las escrituras de los alumnos y sus reformulaciones nos han permitido dar cuenta de los distintos contextos que intervienen en la realización de la tarea. Por un lado, incide sin duda el *contexto escolar* donde corresponde cumplir con la solicitud del maestro pero también el contexto de elaboración de explicaciones en el que muchos alumnos se sienten comprometidos por su nivel de involucramiento con el tema y el *contexto de producción grupal* donde es importante la consideración de la palabra de los compañeros.”(Torres y Larramendy, 2009) A la vez, “aparte de las tensiones propias de la escritura¹² (particularmente la tensión entre transcripción y construcción), hacen su aparición tensiones que parecen propias de la escritura en el contexto escolar: en el caso de los alumnos, las tensiones están vinculadas con la mayor o menor apropiación de los contenidos en juego y la forma en que entienden la tarea propuesta; en el caso del docente, están vinculadas sobre todo con la necesidad de poner en primer plano tanto los contenidos a enseñar como la implicación personal y el aprendizaje de los alumnos.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012)

En este contexto, entonces, las escrituras de los alumnos evidencian distancias entre lo que se sabe y lo que se escribe relacionadas con las posibilidades de resolver esta complejidad. Nos referimos a lo que no llega al papel porque no se logra incluir o se resuelve de manera poco satisfactoria a pesar de los intentos, lo que no se puede enmendar-reelaborar a partir de lo ya producido, lo que los alumnos deciden no incluir

¹² Y. Reuter (2007) postula tres tensiones estructurantes de la escritura: entre transcripción y construcción, entre exteriorización e interiorización, entre descontextualización y re-contextualización.

por razones que no responden a “la intriga elegida” sino a las diversas lógicas que atraviesan la producción escrita escolar y entran en tensión. Esta dimensión de la distancia entre lo que se sabe y lo que se escribe da lugar a una versión empobrecida de saberes los saberes de los alumnos que se “deslucen” en la escritura.

La pretensión de specularidad entre saber y escritura -que también mencionamos al inicio- implica la negación de las diferencias insalvables (aún en la escritura profesional de la Historia), por un lado, y el poco reconocimiento de la complejidad de la escritura en el contexto escolar, por el otro. A la vez, la insatisfacción de los docentes frente las producciones de los alumnos – y de los alumnos ante el texto propio-, la desilusión ante lo que no dice, constituyen indicadores de dicha pretensión de specularidad de la escritura, de la idea del texto como reflejo del saber tan arraigada en el contexto escolar. Hay diferencias que no son errores ni impericia, que son parte de la relación entre saber y escritura. Hay otras que aspiramos a comprender mejor para crear condiciones didácticas que favorezcan la producción de conocimiento histórico en la escritura, por un lado, e instancias de revisión del propio texto que permitan acortar distancias entre los contenidos aprendidos y su versión escrita.

2.2.a. Lo que no llega al papel porque no se acuerda su inclusión en el texto. Maia, Amanda y Lucía.

Como se mencionó en el punto anterior, el proceso de escritura de Maia, Amanda y Lucía es muy intenso (casi todas las interacciones entre las alumnas son en torno a la tarea) y un tanto accidentado. A las razones ya mencionadas podemos agregar las siguientes: diferencias entre las alumnas en relación con su representación de la tarea, efectos de la distribución de roles en la escritura sobre el texto (quien escribe toma decisiones más allá del acuerdo de sus pares), dificultad para generar consensos respecto de lo que se quiere expresar y cómo avanzar en la producción, incidencia en el proceso de escritura de la coyuntura de la clase: interrupciones generadas por el fin de la hora y cambio en la consigna introducido por el maestro al inicio de la segunda clase de escritura.

Recortamos para el análisis los segmentos del proceso de producción vinculados con una idea central del proyecto de enseñanza que no logra plasmarse por escrito, que no llega al papel a pesar de reiterados intentos¹³.

Veamos el proceso de las alumnas: Amanda y Maia dan comienzo a su tarea de escritura volviendo a los textos leídos en clases anteriores. Comienzan releendo el texto “Los vencidos”¹⁴. Ante la propuesta de Amanda de comenzar a resumir el texto, Maia señala:

Maia: No, pero Mandi, hay que hacer como todo un resumen. Ahora leemos esto. Ya tenemos una idea (...) Leamos éste y éste y veamos en cuál hay cosas más importantes.

Amanda: Pero, vamos a empezar... (Propone textualización:) *Los españoles más que nada venían para quedarse con las riquezas...* Dale, empecemos

Maia: (Reformula la idea inicial de Amanda en el dictado) *Todos sabemos que los españoles vinieron para quedarse con las riquezas y las tierras de los aborígenes. Hagámos tipo un borrador (...)* (Dictando) *A América (...) para apoderarse de las tierras, apoderarse de las tierras (...) de las tierras, eh... y... ¿cómo era lo otro? Y hacer que las...*

Amanda: Las tierras

Maia: **Pará, esto no lo escribas.**

Amanda: (Dice mientras escribe) Y las riquezas...

Maia: Sí, y el... pero de la, **del trabajo de los indígenas, ¿cómo es de...?**

(pausa) ¡Ay, no me sale la palabra! **El trabajo humano, el...**

Amanda (lee lo que acaba de escribir): *Todos sabemos que los aborígenes vinieron a América para, para quedar, para apoderarse de las tierras y sus riquezas.*

En el rol de escriba, Amanda avanza más allá de los intentos de Maia por proceder primero a la relectura de los textos fuente y de planificar el texto. Ante la

¹³ El proceso de escritura de Maia, Amanda y Lucía fue analizado pormenorizadamente en: Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012. El recorte aquí presentado está tomado del análisis citado.

¹⁴ Luchilo, L. (2002): “Los vencidos”, en La Argentina antes de la Argentina, Buenos Aires, Ediciones Altea.

escritura consumada de Amanda, Maia se conforma con proponer que el texto sea un borrador. A continuación las alumnas establecen una relación entre esa idea introductoria y el tema de estudio, esto es, la catástrofe demográfica: “*Para poder lograrlo, para poder lograrlo... arrasaron con la población*”. Aquí vemos una interpretación original que no está señalada explícitamente en los textos leídos por las alumnas: los europeos arrasaron a la población con la intención de apoderarse de las tierras y sus riquezas. En ese momento el docente indica que se acerca el final de la clase (la escritura toma sólo los últimos 20 minutos). El tiempo escolar parece “apurar” el surgimiento de la explicación sobre lo que aún se estaba introduciendo. Amanda y Maia se proponen dar cuenta de la diversidad de factores que inciden en este proceso:

Alumna: ¡No terminamos! (...)

Amanda: (Relee para retomar el dictado y textualiza) *Para poder lograrlo arrasaron con la población...*

Maia: “*Con la población de los indígenas de diversas maneras, maneras (...)* dos puntos”.

Amanda: *Las enfermedades.*

Maia: **No esperá**, eh, eh...

Amanda: *Con las armas*

Maia: No

Amanda: *Podemos decir **con** las armas, **con**... **así ¿entendés?***

Maia: ¡Pero queda re-cortito Mandi!

Amanda: Pero, pará, *con las armas, con trabajos forzados*

Maia: Después, lo último podés poner...

Amanda: (...) *con trabajos forzados, con armas,...*

Maia: **Pará**, *de diversas maneras*, eh... eh...

Amanda: ... *con trabajos...*

Maia: **No, pará**, primero trabajos forzados en las minas y eso, **pará, pará, pará**, eh **mucha hambre**, o sea, **dietas** porque en realidad no les daban mucho

para comer, por todo lo que trabajaban no le daban mucha plata así para comprar comida, para vivir bien, así, **más las condiciones de vida, más las condiciones de trabajo, eh... se enfermaban mucho porque, porque los colonizadores, los españoles traían muchas enfer, no, traían muchas enfermedades (y) estaban en malas condiciones como para poder salir adelante.**

“Maia propone una expresión (“de diversas maneras, dos puntos”) que anuncia una especificación y Amanda se apresura a enumerar las causas que ya conoce. El largo enunciado final de Maia muestra que ella no se conforma con la enumeración de “maneras de arrasarse con la población indígena”, sino que quiere describir la situación que los aborígenes estaban viviendo, así como establecer la relación entre las condiciones vitales a las que estaban sometidos y la propagación de las enfermedades. Sin embargo, Amanda sigue con su estrategia y con su idea: anota sólo lo último que ella misma había dicho (“trabajos forzados”). Maia subraya “en malas condiciones de vida”, como para rescatar la cuestión que considera central en relación con el descenso de la población.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012)

Amanda: (Mientras Maia ensaya la textualización el entramado causal): Mirá, *“trabajos forzados, tra-ba-jos...”*

Maia: En malas condiciones... (...) *“Malas condiciones de vida”* (...)

Amanda: *“Y principalmen... y principalmente...”*

Maia: *“Y principalmente las enfermedades que trajeron los... (pausa) que trajeron los españoles”*

Amanda: Ya saben, las enfermedades, punto.

Maia: *No, no, “a las cuales no tenían defensas”*

Amanda: Ta

“En este período predomina la estrategia de Amanda, quizá porque es ella la que tiene el lápiz en la mano y se toma la atribución de ir seleccionando del discurso de Maia lo que le parece pertinente, por ejemplo: no hace falta aclarar que las enfermedades las trajeron los españoles porque “ya lo saben” –lo que muestra que al escribir incorpora al lector potencial, aunque en este caso los destinatarios de la producción son ellas mismas y el maestro-. Sólo acepta incluir dos ideas formuladas por

su compañera: la de “malas condiciones de vida” y la relativa a la ausencia de defensas frente a las enfermedades.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012) El texto queda así:

“Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas.”

“Lo que “queda” en el texto es una breve enumeración, que no recoge el despliegue comprensivo de lo sucedido y reduce la explicación a una sumatoria de causas, ya que se pierden las interrelaciones entre enfermedades y condiciones de vida que Maia había intentado dictar. De este modo, la producción de la pareja no refleja el conocimiento de la integrante que mejor conoce el tema y que intenta reelaborarlo al escribir sino que, al menos provisoriamente, predominan las ideas de quien sabe menos.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012)

Al comienzo de la clase siguiente, el docente vuelve a poner en primer plano uno de los contenidos centrales que se propone enseñar y que no apareció en las producciones de los alumnos: la existencia de diferentes explicaciones de la catástrofe demográfica. Luego de una exposición y trabajo con los textos fuente para esclarecer la cuestión, el maestro reformula la consigna inicial de escritura y plantea:

(...) Me parece que lo que podrían hacer ustedes ahora es, con esos textos, fijarse qué tipo de explicación están armando: si están armando una explicación que va nombrando distintas cosas, o si están armando una explicación que relaciona las distintas cosas. (...) Y que traten de ver qué tipo de explicación quieren dar y cómo lo pueden hacer. A ver si están haciendo esto de relacionar, por ejemplo, las enfermedades con la cuestión de la alimentación y con las condiciones de trabajo, o si las están poniendo como si fuesen cosas separadas.

En este marco Maia, Amanda y, a partir de esta clase también Lucía, retoman su producción. Releen lo escrito e intercambian opiniones sobre cómo seguir:

Amanda: Pero ahí está re-incompleto.

Lucía: Bueno, pero esto es tipo...

Maia: Bueno, **pero todas, entre ellas, se conectan**, algo así... (...) la mala alimentación y la... y los trabajos forzados **hicieron que las enfermedades se propaguen...**

Maia propone una modificación al texto producido la clase anterior. “Al agregar *‘hicieron que’*, ella subraya la relación causal entre las condiciones sociales y la propagación de las enfermedades, retomando así las interrelaciones que había intentado incluir en el texto pero Amanda no había seleccionado -y sin responder a la demanda de la nueva consigna del maestro-. Sin embargo, sus compañeras proponen no modificar lo escrito en la clase anterior (*“Que esto sea un párrafo introductorio”*, sugiere Lucía). De este modo, el segundo párrafo, que originalmente era la “entrada en materia”, pasa a formar parte de la introducción y vuelve a quedar en suspenso la interrelación establecida por Maia. Ella acata la opinión mayoritaria y propone: *“primero pensemos lo que vamos a escribir”* –explicitando así la estrategia que en la clase anterior se había expresado como *“pará, pará”*-. En cuanto a Lucía, ella había mostrado en las clases anteriores una muy buena comprensión del entramado, ¿por qué acepta entonces la simple enumeración que ha quedado en el texto? Seguramente porque piensa que el texto puede organizarse enumerando primero los factores que intervinieron en el descenso de la población y explicando después las interrelaciones (como propone Amanda: *“Esto es tipo la introducción, después vamos a explicar más sobre las enfermedades y eso”*). Pero sobre todo porque (...) se propone prestar atención al eje propuesto por el maestro al comienzo de la clase: poner en primer plano las diferentes explicaciones.” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012)

El texto reformulado es el siguiente:

Introducción

Todos sabemos que los europeos vinieron a América para apoderarse de las tierras y sus riquezas.

Para poder lograrlo arrasaron con la población de los indígenas de diversas maneras: trabajos forzados, malas condiciones de vida y principalmente las enfermedades que a las cuales no tenían defensas biológicas ni barreras inmunológicas.*

**mala alimentación, la esclavización con traslados y algunos factores psicológicos.*

Las alumnas agregan la palabra “Introducción” al inicio dando cuenta del nuevo carácter asignado al párrafo que originalmente parecía destinado a desplegar el entramado causal. Además, mediante una llamada agregan información que remite a razones de la catástrofe demográfica no incluidas inicialmente, pero sin reformular el texto. Este tipo de modificaciones por agregados mediante llamadas, tachaduras, parches y enmiendas sin reescritura global del texto serán característicos del proceso de escritura de las alumnas a partir de esta clase e incidirán en la producción del grupo, como señalaremos en el siguiente apartado.

2.2.b. Lo que no puede ser reelaborado en base a lo ya producido: Maia, Amanda y Lucía, un caso paradigmático.

La escritura escolar de explicaciones históricas reviste gran complejidad. La revisión de la propia escritura es un proceso arduo y laborioso a la vez que, por muchas razones, difícil de instalar en la escuela. Cuando a esas dificultades se añaden otras generadas en procesos de escritura particularmente “tensionados” por factores y circunstancias diversas, es posible que la reelaboración de la propia producción se complejice por demás. El caso de Maia, Amanda y Lucía es un caso paradigmático en este sentido: su producción no sólo representa una versión muy empobrecida de la reconstrucción de los contenidos que las alumnas realizan en clase sino incluso contradictoria respecto de ciertos sentidos construidos e intenciones de escritura esbozadas en sus intercambios.

Diversos factores analizados en profundidad en el artículo citado nos han permitido interpretar la complejidad de este proceso fuertemente atravesado por las tensiones de la escritura en el contexto escolar. Interesa puntualizar aquí la incidencia específica del estilo de producción del grupo en la complejización de la escritura. Con un ritmo de trabajo inusual, las alumnas dedican la totalidad del tiempo de clase a avanzar en su producción. No se detienen a reelaborar su texto de manera global, sino que proceden por enmiendas, tachaduras o llamadas cuando quieren introducir cambios en lo escrito. Los agregados al texto inundan los márgenes de sus hojas. Recurren a renglones intermedios, símbolos y colores para nuevas indicaciones. Las marcas sobre el papel son de todo tipo y afectan a gran parte de las ideas representadas. La

producción se torna difícil de retomar.... Los costosos intentos de reelaboración conducen al empobrecimiento. La distancia entre lo que se sabe y lo que se escribe se profundiza.

Prost (2001: 269) señala que las dificultades y problemas implicados en la escritura de la Historia no tienen una solución teórica. Por lo tanto, el historiador los resuelve en la práctica diaria de su oficio, mediante soluciones desigualmente afortunadas, al compás de las páginas. “Hay historias laboriosas, llenas de cicatrices que son como huellas de esas dificultades. Otras, más hábiles...” En la multiplicidad de lógicas y tensiones que atraviesan la escritura en el contexto escolar, la historia de Maia, Amanda y Lucía se “llenó de cicatrices”...

3. Los criterios de los alumnos en la representación escrita del conocimiento histórico.

En la escritura profesional de la Historia, Prost (2001: 264) plantea, ya lo hemos señalado, que “el cierre del texto en torno a la intriga elegida contrasta con la apertura de la investigación. Es necesario tratar un tema: el historiador sabe que se ha decidido por uno y argumenta la justificación. Pero su investigación le ha mostrado todos los temas conectados que adherían a aquel que ha retenido y que también habría podido, y a menudo deseado, tratar.”

En el análisis de textos escolares hemos podido constatar que, en ciertas condiciones didácticas, los alumnos pueden estructurar su producción en torno a “una intriga elegida”¹⁵. Tener un conocimiento profundo del tema y posicionarse como autores parecen ser condiciones indispensables en este sentido. Observamos también que la selección de “una intriga” puede ser más o menos explícita, poco tematizada, intuitiva. Cuando no hay un eje temático claro –cuestión que puede deberse a razones de diverso orden- los alumnos introducen diversidad de criterios en la toma de decisiones sobre la escritura que a la vez pueden variar en el curso de la propia producción -con mayor o menor reflexión al respecto. Veamos algunos de los criterios empleados por el grupo de Maia, Amanda y Lucía para decidir qué incluir o excluir en sus textos.

¹⁵ Nos interesa aclarar que recurrimos a la epistemología de la Historia como marco general que nos aporta elementos imprescindibles para conceptualizar la naturaleza del conocimiento histórico que pretendemos enseñar en la escuela. No lo hacemos desde una perspectiva “derivativa” o de emulación del trabajo de los historiadores por parte de los alumnos.

Entre los criterios para descartar ideas o información, las alumnas hacen mención a “lo obvio” y “lo que ya saben” sus lectores potenciales –aunque en este caso los destinatarios de los textos son los mismos alumnos-autores, tal como lo ha explicitado el maestro. Por ejemplo:

- “Que los aborígenes quedaron sometidos **es obvio** (enfatisa). **No hace falta ponerlo porque se entiende que quedaron sometidos, es obvio.** (Comenta Maia mientras consulta uno de los textos fuente)
- Que la falta de defensas biológicas influyó en la propagación de enfermedades, **“ya lo saben”**, argumenta Amanda para descartar esa idea propuesta por Maia.

Entre los criterios para incluir ideas o información, los alumnos ponen en juego los siguientes: lo que contextualiza¹⁶ el tema a tratar (en general, las producciones incluyen referencias a la conquista de América, sobre todo al inicio) y “lo importante”. Lo importante puede remitir a cuestiones diferentes y variables desde la perspectiva de los alumnos. En el caso que venimos analizando, “lo importante” para Maia es:

- “Lo ridículo”, lo impredecible para el lector, lo opuesto a lo obvio (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012) antes empelado como criterio para el descarte por la misma alumna. *“Algunos...”*, **esto es importante**, *“algunos grupos resistieron durante mucho tiempo, pero los grandes Estados, (...) pero los grandes Estados decayeron con llamativa facilidad”, (...) ¡Esto, esto es importante! (...) Esto de los estados es importante porque es ridículo que los chiquitos no, pero (no se entiende una o dos palabras) los grandes...*
- Lo que impacta: la explotación y la desvalorización que sufrían los aborígenes. Maia propone: Ahí podemos poner (lee) *“los aborígenes eran simplemente mano de obra” para los españoles. Es importante porque como que no les pagaban y los veían como... como... hormiguitas.*

La diversidad, la variabilidad y la alternancia de criterios aparecen cuando la producción se distancia de la intriga elegida, cuando la misma no ha sido definida con suficiente claridad y/o ante las contingencias de la escritura en la complejidad del

¹⁶ La contextualización del tema a tratar aparece de manera generalizada en las escrituras de los alumnos en diferentes trabajos de campo de nuestra investigación. Se relaciona con la tensión entre descontextualización y re-contextualización propia de la escritura: como efecto de la descontextualización que indefectiblemente opera en la escritura (a diferencia de la comunicación oral en la que los interlocutores comparten un contexto), la re-contextualización aparece como una necesidad del autor destinada a dotar a su texto de una relativa autonomía.

contexto escolar (por ejemplo, las dificultades para lograr el consenso entre los pares, los cambios en la consigna introducidos por el maestro, la dinámica de producción desplegada en la escritura colaborativa).

Palabras finales.

A diferencia de los supuestos de continuidad lineal entre saber y escritura o de la escritura como reflejo del saber, nuestra investigación nos ha permitido constatar la compleja relación que existe entre lo que se saben los alumnos y lo que se escriben en las clases de Historia.

Hemos intentado desplegar las relaciones y distancias entre lo que se sabe y lo que se escribe en la representación escrita de conocimientos históricos, a la vez que enfatizar tanto la potencialidad de la escritura como su complejidad en el contexto escolar haciendo foco en los procesos de los alumnos, en esta oportunidad.

Los avances en la construcción de conocimiento en la escritura se vinculan con su carácter representacional. La escritura es representación y no simple traducción o pasaje de la oralidad al papel. Así, la producción de conocimiento es inherente a la escritura como actividad intelectual. En el caso de la Historia, se trata de representar sobre el papel los mundos sociales que los alumnos se están representando a través de la lectura, las explicaciones docentes, los intercambios colectivos y están reconstruyendo en sus mentes. En la escritura, la producción de conocimiento se ve potenciada, además, por la posibilidad de “rumiar constructivamente” sobre el conocimiento materializado, objetivado en el papel o la pantalla. Por otro lado, la naturaleza de la escritura y de los textos, así como su complejidad instaura distancias entre el conocimiento de los sujetos y su representación escrita: no se puede, no se elige, no se logra escribir todo, ni resolverlo de manera satisfactoria cada vez.

Relaciones y distancias son, pues, constitutivas de la escritura escolar de la Historia. Seguiremos investigando y escribiendo para aproximarnos a una mayor comprensión del tema.

Bibliografía:

- Aisenberg, Beatriz (2016): “Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia”. Revista Contextos de Educación Año 16 - N° 21. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. Descargado desde: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Aisenberg, Beatriz (2015): “Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia”. Reseñas de enseñanza de la Historia N ° 13. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.). pp. 33-50. Córdoba. Argentina.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009): “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”. Reseñas de enseñanza de la historia N° 7, Octubre de 2009. A.P.E.H.U.N. (pp. 93-129).
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008): Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*. N° 3, Año 29, septiembre.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *INFANCIA Y APRENDIZAJE - N° 58*, 43-64. Barcelona.
- Cohen, Liliana y Alina Larramendy (2011): “El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido”, en Reseñas de enseñanza de la historia, N° 9, Agosto de 2011. A.P.E.H.U.N. ISSN N° 1668-8864 (Págs. 167-204)
- Ferreiro, Emilia (2002): *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la alecra y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. Serie de cuadernos Lecturas sobre lecturas*. México. CONACULTA, 31-37.
- Ferreiro, Emilia (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica. México. 1999. Primera edición.
- Ferreiro, Emilia (1994): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Séptima edición.
- Goody, Jack (1986) : *La logique de l'écriture*. Armand Colin, Paris.
- Goody, Jack (comp.) (1996): *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. GEDISA, Barcelona.
- Lerner, Delia, Alina Larramendy y Karina Benchimol (2012): “Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos” en: Alicia Vázquez, María del Carmen Novo, Ivone Jacob y Luisa Pelliza (comps), (2012): *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Libro digital de las Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y

Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. 2010. ISBN 978-987-688-007-7
Disponible en:
http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Lerner, Delia, Alina Larramendy y Liliana Cohen (2012): “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica”. Artículo publicado en la Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada. N° 16. Año 2012. La revista cuenta con el aval de los Departamentos de Historia de UNL, UNLP y UBA. Santa Fe, La Plata, Argentina. ISSN: 0328-820X (Págs. 106-113)

Olson, David (1998): El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa. Colección LEA, Lectura-Escritura-Alfabetización.

Plá, Sebastián (2012): “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. N° 84 México. sep/dic 2012. ISSN 2395-8464 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>

Prost, Antoine (2001): Doce lecciones sobre la historia. Editorial Cátedra. Madrid.

Teberosky, A. (1995): ¿Para qué aprender a escribir? En: Teberosky, A. y Tolchinsky, L.: Más allá de la alfabetización. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 2.

Torres, Mirta y Alina Larramendy (2010): “Ler e escrever para aprender historia. Análise do processo de escrita de um pequeno grupo de alunas da 7ª série do ensino fundamental”, en Projeto, Vol. 10, N° 12, Octubre de 2010, Porto Alegre, Brasil. ISSN: 1516-6910 (Págs. 28-36)